

REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR. UNA VISIÓN DESDE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA

Lic. Prieto, María Natalia.

mnprieto@uns.edu.ar

Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur

RESUMEN

La Didáctica Específica constituye un sistema que permite enlazar los diferentes componentes que se conjugan en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el sustento del marco epistemológico, es decir, del conocimiento de la evolución científica de la ciencia y de su objeto de estudio, así como de su relación con la enseñanza.

Cada corriente de pensamiento ofrece una forma diferente de relación con la enseñanza, la cual incide en las formas de construir el conocimiento sobre el espacio geográfico, en el empleo de metodologías y técnicas específicas, en las diversas actividades didácticas, en la evaluación, así como en el rol del alumno y del docente, y de manera integral en el aporte formativo resultante.

La propuesta se basa en interpretar y analizar, desde la perspectiva de un grupo de profesores de Geografía, el lugar de la reflexión epistemológica en las decisiones de la tarea docente de modo de diagnosticar sus percepciones en relación al tema, el lugar que ocupan y los obstáculos que reconocen en su práctica. Para recabar la información se utilizó la entrevista semiestructurada. Entre los resultados obtenidos se destaca que la reflexión es una competencia ejercitada por los docentes, existe consciencia de su importancia y de su vínculo con la formación docente. Generalmente se concreta en el momento posterior de la práctica. Las comprensiones que se construyen a través de esta reflexión-acción, no logran luego transformar de manera profunda la práctica. Se destaca que, la rutina del trabajo diario y cotidiano, los contextos escolares e institucionales, las ofertas de capacitación, las motivaciones del docente, en conjunto limitan o entorpecen el movimiento de introspección y transformación que la reflexión epistemológica propone, por lo tanto los cambios resultan más paulatinos que profundos.

PALABRAS CLAVE: reflexión epistemológica, didáctica, geografía escolar.

1. LA REFLEXIÓN EN LA TAREA DOCENTE : UNA CUESTIÓN TAN NECESARIA

La reflexión es un concepto que deriva del latín *reflectere* y entre sus diversos significados del diccionario, la Real Academia Española dice que reflexionar es considerar nueva o determinadamente algo.

La autora Anijovich, R., identifica la acción de reflexionar como *“explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones”* (Anijovich, 2009: 42). En tal sentido, interpreta que se trata de un proceso cognitivo que tiene en cuenta creencias y conocimientos. Las creencias forman parte del conjunto de certezas que se ponen en movimiento al momento de resolver un problema, y la reflexión comienza ante la aparición de una indecisión, una duda o incertidumbre. Desde esta lectura, la reflexión resulta de un proceso consciente que se puede realizar de manera individual o grupal, a partir de diferentes estrategias: la capacidad de observación; el desarrollo de técnicas de observación y análisis; la redacción de diarios personales; la acción de grupos de intercambio y discusión, entre otros (Anijovich, 2009).

Los términos formación y reflexión se complementan de manera permanente y en una relación que se puede calificar como de interdependiente. En este sentido, para Marta Souto, la reflexión se vincula a la formación y se favorece en la formación. Constituye uno de los modos de trabajo en la formación docente. Destaca que su importancia se fundamenta en permitir dar lugar a procesos donde el pensamiento, la emoción o el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, cuestionado, analizado en un movimiento de transformación que da lugar a la generación de nuevos aprendizajes. Por ello es *transformadora*, ya que permite realizar transformaciones en tanto modifica acciones, pensamientos, actitudes y comportamientos. *“Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos aunque estos tengan lugar en el proceso. Es en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente”* (Souto, 2016: 71).

Entonces, desde la perspectiva de la formación docente, la autora agrega que es *“un acto de pensamiento, deliberación, meditación, que implica un cambio de dirección, una vuelta, un retorno sobre algo o sobre sí mismo: que requiere una suspensión del juicio inmediato y de la percepción de los sensible para facilitar el examen de los fundamentos; que al abstraer puede producir conceptos nuevos”* (Souto: 2016: 73). Así, esta acepción plantea la reflexión como una acción que vuelve sobre sí misma. En palabras de la autora *“en el retorno está la vuelta, una reflexión sobre sí, y ello implica un movimiento. En el examinar, considerar detenidamente, profundizar, encontramos la finalidad de ese movimiento”* (Souto, 2016: 73).

La reflexión en la educación y la formación tiene como antecedente al concepto de *experiencia reflexiva* empleado por Dewey, en 1947. Éste sienta las bases sobre lo que posteriormente se construyó como conocimiento en relación a este término. Para él la reflexión es la elección entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Así, el “*proceso reflexivo es resultado de un trayecto de investigación, de elaboración conceptual de la experiencia que construye hipótesis de acción para transformar las situaciones*” (Souto, 2016: 84).

Para Dewey, las características del pensamiento reflexivo reconoce tres momentos:

- Primer momento: parte de la experiencia (práctica) recapturándola;
- Segundo momento: se retorna a la experiencia para pensarla, analizarla, interpretarla;
- Tercer momento: la comprende y evalúa reexaminándola.

Entre los autores que continuaron con esta línea de investigación se sitúa a Schön (1974), éste plantea el conocimiento sobre la acción y la reflexión en y sobre la acción, entendida como dos niveles o grados de la reflexión.

2. EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE: LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA

La epistemología es un concepto que deriva del griego *episteme* que significa conocimiento y *logos* que significa estudio; es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento, su alcance y base general. La Real Academia Española define el término como la teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

A lo largo de la historia el concepto epistemología ha ido evolucionando en el tiempo, y se ha ido transformado progresivamente de teoría del conocimiento en teoría de la ciencia.

La teoría del conocimiento formó parte de la filosofía, en tanto que el término epistemología, fue introducido en el idioma francés en 1901, para distinguir el estudio crítico de las ciencias, con la finalidad de determinar su valor, fundamento lógico y objeto de estudio. La epistemología, marcó en la historia de la filosofía una de las mayores revoluciones (en primer término la lógica y la matemática, luego la física), ya que obligó a reconsiderar conceptos

básicos de las ciencias de las no ciencias, dando lugar a los derrumbes epistemológicos, o colapso de explicaciones elaboradas por la filosofía para fundamentar la ciencia. En síntesis, la epistemología es una reflexión que trata de establecer los criterios que demarcan las ciencias de las no ciencias.

En el mismo sentido, Esther Díaz (2004) concibe a la epistemología como la *teoría del conocimiento científico o reflexión sobre la ciencia*. Es una reflexión especializada que se ha consolidado como disciplina específica, con cierta autonomía dentro del campo de la filosofía.

Otra autora, Alicia Gianella (2000) sostiene que el término epistemología, en algunos de sus usos significa lo mismo que gnoseología o teoría del conocimiento. Pero existen otros usos que entienden la epistemología como algo más acotado a todo lo referido al conocimiento científico. Así, como parte de la filosofía o como ciencia de la ciencia resulta una disciplina metateórica puesto que *“no refiere a un dominio determinado de la realidad, sino que reflexiona y teoriza sobre el conocimiento mismo (...) considera centrales las cuestiones relativas a la estructura interna de las teorías. Se analizan los aspectos lógicos y semánticos de los conceptos y enunciados científicos, se estudia también la vinculación de las teorías con sus referentes, empíricos o no, y las relaciones entre distintas teorías”* (Gianella, 2000: 14).

En síntesis, se resume que la epistemología se preocupa de los fundamentos y métodos del conocimiento. Es por lo tanto, en términos de la autora, la filosofía del conocimiento, es decir, una disciplina filosófica que se ocupa del conocimiento científico. En cambio, la filosofía de la ciencia incluye un conocimiento más abarcativo que refiere a las cuestiones éticas (valores de la ciencia y conflictos) y ontológicas (problemas de la naturaleza de las entidades estudiadas, propiedades y relaciones).

Mario Bunge concibe la epistemología a partir del enlace filosofía y ciencia y desde una serie de preposiciones. De este juego define la epistemología como *“la filosofía de, en, desde, con y para la ciencia”* (1998: 126). Considera no apropiado las preposiciones *sobre y bajo* la ciencia ya que designan posiciones de superioridad y de dependencia de la filosofía. De esta manera, la epistemología se ocupa de los problemas de la ciencia, de los métodos, técnicas, estructura lógica, resultados, etc., también de las implicaciones filosóficas de la ciencia, de las categorías e hipótesis del trabajo científico. Se trata de una *“filosofía que hace pié en la ciencia, que ha sustituido la especulación (...) por la investigación guiada por el método científico, exigiendo*

que todo enunciado tenga sentido y que la mayoría de las aseveraciones sean verificables” (Bunge, 1998: 125).

Merece importancia mencionar un aspecto que resalta Bunge y que está vinculado con la formación docente. Este autor reflexiona sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza de la epistemología y en tal sentido asevera que *“el epistemólogo que descuida o desdeña la historia de las ideas científicas y filosóficas adopta un postura tan altanera y cerrada como la del historiador de la filosofía que ignora la existencia de la filosofía de la ciencia o la confunde con el movimiento negador o retaceador de la ciencia”* (Bunge, 1998: 133).

A partir de estos planteos, es importante clarificar la relación que vincula los términos anteriormente conceptualizados: reflexión, epistemología y formación docente.

Desde la perspectiva de la formación docente y de la práctica áulica, se denomina epistemología de la práctica profesional *“al estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas”* (aula, terreno, laboratorio). La finalidad de la reflexión epistemológica es *“revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas, cómo los docentes las incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades”* (Malet, 2015: s/p).

De acuerdo a esta definición, el reconocimiento consciente de los saberes que intervienen en la toma de decisiones al momento de pensar la clase y concretarla, permiten la posibilidad de una mejor comprensión de la acción, y de acuerdo a su éxito o fracaso, la posibilidad de volver a pensarla para transformarla.

En el estudio de las prácticas profesionales se reconocen dos modelos: la racionalidad técnica y la racionalidad reflexiva (Figura N° 1). En el modelo de racionalidad técnica la actividad profesional se centra en la resolución de problemas mediante la aplicación de mecánica y puntual de teorías científicas y técnicas. Por lo tanto, la práctica es resultado de la aplicación mecánica y descontextualizada de teorías y reglas, las que en conjunto disminuyen las incertidumbres en la práctica. Una de las deficiencias de este modelo se centra en que no ha podido explicar cómo los docentes toman las decisiones en situaciones de práctica donde emerge la incertidumbre, la singularidad. En cambio, desde una racionalidad práctico-reflexiva los problemas que emergen de la práctica son reconocidos por el docente y las respuestas que se construyen para abordarlos y resolverlos surgen de la habilidad del mismo

para reflexionar de esa acción y sobre esa acción (Malet, 2015). En conjunto, estas habilidades de reflexión permiten superar la racionalidad técnica como modelo de trabajo.

Figura N° 1. Modelos de prácticas docentes profesionales

Modelo	Racionalidad Técnica	Racionalidad práctica-reflexiva
Rol del docente	Rol técnico, aplicador experto. Debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos para la resolución de problemas.	Rol reflexivo, crítico. Reconoce y evalúa la situación, la construye como problema y elabora nuevas respuestas. Ponen en tela de juicio sus acciones.
Métodos	Aplicación de teorías científicas y técnicas. Aplicación mecánica de reglas y principios. Idea de que hay una sola manera de hacer las cosas y que la misma no está atravesada por la dimensión subjetiva.	Acordes al contexto. Variados e interactivos
Teoría y Práctica	La teoría informa a la práctica, y ésta resulta como aplicación de la teoría. Aplicación mecánica de la teoría.	Interrelacionadas de manera permanente y continua. Concepción constructivista de la teoría y práctica.
Singularidades	No tiene en cuenta el contexto. Desconoce que las prácticas son sociales y contextualizadas. Caracterizado por la incertidumbre.	Tiene en cuenta el contexto. Cada práctica es singular. Predominan más las certezas.

Fuente: Prieto, María Natalia, sobre la base de Montano (2015) y Sanjurjo y Otros (2017). Elaboración propia.

Los aportes de Donal Schön han sido notables para desarrollar y profundizar la teoría referida a la epistemología de la práctica. Sus contribuciones permitieron comprender la construcción de los saberes profesionales y superar las limitaciones del modelo tradicional o técnico. En este sentido, reconoce que:

- *“la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;*
- *los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;*
- *la actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;*
- *los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas;*
- *Por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más cerca de ese proceso de reflexibilidad”* (Sanjurjo y Otros, 2017: 18-19).

Estos supuestos, que se pueden resumir en *conocimiento en acción*, *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción*, están muy imbricados, pero al mismo tiempo se diferencian según el lugar que ocupan en el pensamiento del docente:

- *conocimiento en acción*: es tipo de conocimiento tácito que relevamos en nuestras acciones o que subyacen a ellas;
- *reflexión en acción*: se realiza en medio y durante la acción. Es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo, es muy importante ya que posibilita reconstruir la acción en el mientras tanto;
- *reflexión sobre la acción*: se realiza en el a posteriori de la acción. Es posible modificar nuestras acciones y enriquecerlas a partir de la reflexión posterior sobre ellas (Sanjurjo, y Otros, 2017). Los tres momentos de reflexión son indispensables para la construcción de los conocimientos epistemológicos de los docentes. Al mismo tiempo permiten adquirir una actitud de cuestionamiento y crítica en los procesos de toma de decisiones.

En síntesis, la reflexión supone una capacidad, una consciencia de nuestras acciones, un proceso que es enriquecedor si permite las transformaciones en nuestras prácticas habituales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que los

conocimientos que desde esta perspectiva pueden ser sujetos de reflexión (objetos epistémicos) son muy diversos, no sólo refieren a los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino también incluyen las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las problemáticas de la escuela, los supuestos y creencias heredadas, las teorías, entre otros aspectos.

A manera de conclusión, en los procesos de formación de docentes, resulta indispensable enseñarles a analizar desde un modelo reflexivo sus prácticas, a través de diferentes dispositivos (talleres, focos de discusión, trabajos grupales, diarios de reflexión, microclases, observación participante, entre otros) con la finalidad de dotarlos de competencias que les permitan intervenir posteriormente positivamente en la tarea habitual. En este proceso, indagar en los marcos de referencia que de manera explícita o implícita habilitan las decisiones que se concretan en la práctica se convierte en un pilar indispensable. Para Pagès Joan, un docente es considerado un *“práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte en el eje fundamental de su alumnado”* (Pagès, 2012: 7).

En este contexto, uno de los marcos de referencia u objetos epistémicos que inciden en las decisiones del docente al momento de construir una geografía escolar está representado por el conocimiento y reflexión epistemológica de la ciencia y su relación con la didáctica. En el apartado siguiente se intentará profundizar en su importancia así como en las percepciones que sostienen los docentes de esta relación al momento de enseñar geografía.

3. IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

En la formación del Geógrafo el tratamiento de las tendencias geográficas actuales resulta un tema relevante ya que proporciona el conocimiento referencial para comprender su objeto de estudio de la ciencia, los problemas que la afectan y en definitiva el valor formativo que promueve en las personas. A su vez, en el ámbito de la enseñanza, cada corriente de pensamiento geográfica reconoce diferentes aportes, competencias en el alumno, valores que son coherentes con sus fundamentos teóricos y didácticos.

Las autoras Silvisa Santarelli y Marta Campos, argumentan que la formación del geógrafo debe estar impregnada del conocimiento de las corrientes puesto que *“aporta al sustento*

teórico-metodológico desde el cual se encarán las investigaciones y, en el caso particular de la enseñanza, orienta el tratamiento de los contenidos curriculares a desarrollar” (Santarelli y Campos, 2002: 33). A manera de ejemplo, al estudiar diferentes aspectos de la geografía rural, un profesor puede abordar el análisis de lo rural desde las desigualdades, desde las distribuciones espaciales, desde la percepción que los habitantes tienen del lugar. En síntesis, la selección y concreción de los contenidos para diagramar experiencias de enseñanza y de aprendizaje implica el conocimiento profundo de los alcances filosóficos, ideológicos, conceptuales y metodológicos que sostienen e identifican cada perspectiva.

Otro autor, Francisco Rodríguez Lestegás (2000) argumenta que *“en un proceso de reflexión didáctica, la epistemología, en tanto que teorización crítica sobre la producción y legitimación del saber geográfico, asume la función de proponer al enseñante un conjunto de saberes validados, es decir, repensar los contenidos para evitar que aumente la separación entre la geografía como ciencia que se construye y la geografía como disciplina que se enseña”* (Rodríguez Lestegás, 2000: 47). Además sostiene que es imposible trasladar miméticamente la geografía universitaria a la geografía escolar. Para ello es necesario una transformación del saber pero reteniendo la esencia de la ciencia. Dicha transformación no puede ser ajena al conocimiento de evolución de la epistemología, puesto que la misma posibilita realizar una opción fundamentada.

De este modo, la selección del paradigma científico condiciona el modo de acercarse a la realidad y de dar respuesta a los problemas de la misma, al mismo tiempo permite organizar los conceptos y priorizar determinados valores y actitudes en la enseñanza de los mismos, de ahí que no se pueda aceptar la exclusividad de un único paradigma en la construcción de la geografía escolar (Rodríguez Lestegás, 2000).

Muchas de las decisiones sobre la enseñanza que toman los docentes, en numerosos casos, *“ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes errores”* (Benejam, 1998: 34). La ausencia de reflexión entre la ciencia y su epistemología y la didáctica de la Geografía, tiene como consecuencia directa el aumento de la

distancia o brecha entre la geografía académica y la escolar, en otras palabras, entre la producción académica y los contenidos escolares.

Sonia Araujo (2006) refiere, en este aspecto, al término *vigilancia epistemológica*. Sostiene que el ejercicio de ésta en el docente es muy importante porque permite detectar errores conceptuales, distinguir el conocimiento científico y el del sentido común, y sobre todo el envejecimiento moral o biológico del contenido. En tal sentido agrega, “*para el ejercicio de la vigilancia epistemológica en cualquiera de los referentes curriculares requiere del dominio de los paradigmas y las teorías del campo disciplinar de referencia*” (Araujo, 2006: 202).

Desde esta línea de interpretación resulta indispensable en la formación del geógrafo- futuro docente la indagación respecto de las tendencias geográficas predominantes y la comprensión de la incidencia de las mismas en la enseñanza de la geografía puesto que de este vínculo dependerá la utilización didáctica del contenido, la fundamentación de las decisiones, y en definitiva la construcción de una geografía escolar renovada, acorde a las características de los problemas del mundo actual.

Dos autoras especialistas en la didáctica de la Geografía, Viviana Zenobi y Adriana Villa, sobre la base de la realización de un seminario de profesores de Geografía elaboraron un documento que permite iluminar la situación planteada. Entre sus conclusiones sostienen que existe cierta **debilidad epistemológica** en los profesores al momento de tomar las decisiones, así como en los procesos de formación de docentes. Esta debilidad es la que conduce a los docentes a una adopción acrítica de los contenidos. En este sentido, interpretan que “*las prácticas dan cuenta de la importancia y necesidad de que los docentes conozcan mejor la trayectoria disciplinar para poder enseñar Geografía realizando opciones fundamentadas y también para seleccionar los materiales para sus alumnos*” (Villa y Zenobi, 2004: 15).

En consecuencia, sobre la base de fundamentaciones de los profesores participantes del seminario, en el plano de la formación docente se reconoce cierto debilitamiento epistemológico. Entre las posibles causas de esta situación se menciona la falta de

profundización del contenido, así como de la posibilidad de amplitud de la perspectiva a todas las corrientes que coexisten en la disciplina.

En relación a los posibles obstáculos que intervienen en este debilitamiento epistemológico, la autora Viviana Zenobi, sobre la base de aportes de Mastache (1998) sostiene que *“un obstáculo importante al cambio de modelo pedagógico, a pesar de una didáctica tradicional a una más centrada en el alumno y su actividad con los contenidos, es el modelo de disciplina sustentado”* (Zenobi, 2007: 96). Por ello propone que se tengan en cuenta diversos aspectos al momento de enseñar contenidos geográficos:

- Conceptuales ¿qué enseñar?.
- Metodológicos ¿cómo enseñar? ¿qué métodos y recursos utilizar?.
- Históricos y filosóficos ¿dentro de qué teoría, postura disciplinar?.
- Intencionalidades ¿para qué enseñar geografía? (Zenobi, 2007).

Por lo expuesto, en los procesos de formación docente, en los programas de actualización y capacitación permanente es indispensable incluir el conocimiento de las distintas perspectivas teóricas epistemológicas *en, desde y para la reflexión-acción*, de modo de favorecer los procesos de fundamentación de las decisiones con rigor académico y coherencia con la finalidad que la geografía escolar persigue en la actualidad.

La epistemología de la Didáctica de la Geografía y de la Didáctica de las Ciencias Sociales surge a partir de la convergencia entre las corrientes de pensamiento en Geografía y en Educación. Al respecto Pilar Benejam (1998), ha escrito en muchas oportunidades sobre tal relación. Su aporte detalla de manera fehaciente los fundamentos y características de las propuestas de enseñanza según la corriente de pensamiento que se sostenga. Así, reconoce tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza, en la segunda mitad del siglo XX: la Geografía Regional francesa vinculada con la escuela Nueva; el Neopositivismo con el Conductismo; el Humanismo con el Reconceptualismo Hermenéutico; el Neomarxismo con la Escuela Crítica, y en los últimos años el Posmodernismo con la Teoría de la Acción Comunicativa.

En relación al carácter multiparadigmático de la Geografía, y en coincidencia con Pilar Benejam (1998), esta autora sostiene que cada perspectiva proporciona respuestas más o menos válidas, pero siempre parciales y limitadas a los problemas que presenta el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello es importante valorar los aportes de los diversos paradigmas en la construcción de la geografía escolar, no la tendencia a la exclusividad en un único paradigma. Para el autor, *“no existe didáctica si no va acompañada de una reflexión sobre las disciplinas y sus epistemologías”* (Rodríguez Lestegás, 2000: 47).

En síntesis, son muchos los fundamentos que justifican la importancia de la reflexión epistemológica en la práctica profesional docente. A continuación se sintetizan algunos que surgen de los aportes de los autores mencionados:

- Fundamentar de manera coherente y consciente, así como con rigor teórico y didáctico las decisiones que forman parte de la organización de la tarea didáctica.
- Construir una geografía escolar (transposición didáctica) sin brechas entre el mundo académico y el escolar.
- Adquirir actitudes de investigación que permitan “vigilar epistemológicamente” los contenidos que son objeto de enseñanza.
- Adquirir una actitud crítica y cuestionadora al momento de seleccionar los contenidos, las estrategias didácticas, los recursos, los instrumentos y criterios de evaluación.
- Cuestionar los documentos oficiales (diseño curricular) y los diferentes materiales curriculares (libros de texto, por ejemplo). Apropiarlos desde una actitud crítica, cuestionadora.
- Dimensionar los valores y competencias formativas de la Geografía en la escuela.

3. PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL CONOCIMIENTO EPISTEMOLÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

La experiencia se centró en la indagación de las percepciones y conocimientos que sostiene un grupo de docentes en ejercicio, con más de 15 años de antigüedad, en relación a la construcción de los saberes vinculados con la reflexión epistemológica y la práctica profesional actual.

La muestra se encuentra representada por 4 testimonios de docentes que trabajan en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, en los niveles medio, terciario y superior, en algunos casos de manera simultánea en dos niveles (medio y terciario; medio y superior). Los testimonios fueron recabados a través de la entrevista semi-estructurada, con preguntas abiertas y cerradas.

Las premisas sobre las cuales se centraron los instrumentos metodológicos fueron:

- Reflexión y formación
- Postura individual en relación a las corrientes epistemológicas y su relación con la enseñanza de la Geografía
- Obstáculos o dificultades consideradas al momento de poner en juego conscientemente la reflexión epistemológica.

A continuación se presentan los testimonios recopilados. Para conservar el anonimato, se propusieron nombres ficticios.

Testimonio 1

Raque, es una docente que hace 18 años se dedica a la práctica profesional. Actualmente se desempeña como profesora del nivel medio básico. Instrumento: entrevista.

“Sí bien a lo largo de la formación de la carrera de grado he recibido el aporte de las diversas corrientes epistemológicas relacionadas con la disciplina, no ocupó un lugar de mucha relevancia en el trayecto de la formación docente (último año de la carrera del profesorado), quizás en este caso que la formación era considerada como un apéndice de la carrera, en un cuatro meses recibías toda la teoría que posteriormente en el siguiente cuatrimestre realizábamos la práctica, es decir, te formaban como docente en un año”.

“En los últimos años, en el trabajo que realizamos en quipo hemos empezado a incorporar, sobre todo en la fundamentación de la planificación anual, las diversas aportaciones a la ciencia geográfica a la hora de tomar decisiones en relación a los contenidos (planificación anual, tarea diaria en el aula y el abordaje/selección de los contenidos)”.

“Debo destacar que en los procesos de reforma educativa y de revisión de los planes de estudio universitarios de la disciplina, se ha contribuido sin lugar a dudas, a una mayor formación de la teoría y de la práctica para el profesorado, creo que en este sentido sí favorece la reflexión de la práctica docente”.

“La capacitación docente es importante pero la oferta en la actualidad es escasa, más aún en estos temas que resultan complejos, por los conocimientos filosóficos y específicos de la Geografía que requieren”.

“Este tema es de suma importancia para la formación del geógrafo pues constituye un soporte, un apoyo al momento de planificar”. “Considero que resulta imprescindible el análisis de las diferentes corrientes, el aporte de las escuelas o paradigmas que puedan realizar desde lo didáctico y cómo la ciencia geográfica puede responder a los problemas de la enseñanza”.

“En lo personal, la consideración de los diversos aportes epistemológicos constituye un lugar de prioridad al momento de la elaboración de la planificación anual. Las mismas permiten orientar el tratamiento de los contenidos curriculares a desarrollar en las diversas unidades/ejes temáticos para la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de ser una exigencia desde el área en las escuelas en las que me desempeño, más aún en los últimos 7 años.

Testimonio 2

Mora, es una docente que hace 15 años se dedica a la práctica profesional. Actualmente se desempeña como profesora del nivel medio básico. Instrumento: Entrevista.

“Es un tema muy relevante, que requiere un análisis profundo y un conocimiento interdisciplinario, no sólo de la evolución de la ciencia, sino también de la filosofía y de la didáctica. Fue un tema que he recibido en mi proceso de formación, de manera independiente y en didáctica de manera vinculante con la enseñanza. Recuerdo que uno de los ejercicios evaluativos relacionado con este tema (en Didáctica) fue un trabajo individual que debíamos complementar sobre la elección de un tema para enseñar en la escuela. Sobre este, debíamos diseñar propuestas de actividades consecuentes con los fundamentos, métodos y principios de cada corriente, desde la Cuantitativa hasta la Radical. Recuerdo que fue muy difícil, no sabía por dónde empezar. Lo aprobé con 7. Quedó guardado en mi memoria, porque no me resultó fácil. En mi rol actual como docente, al referenciar el tema, vuelve a mi memoria este ejemplo, que me permitió tomar conciencia, quizás con años de práctica en el aula, de la importancia que reviste”.

“Hoy, en mi práctica, la reflexión ocupa un lugar, está presente, considero según el tema las posibilidades de abordaje y según los objetivos planteados. Pero debo decir que está presente más de manera implícita, que explícita, es decir, al momento de diseñar la propuesta anual se expresa en la fundamentación pero posteriormente, la misma dinámica de trabajo diario y de traslados entre escuelas, absorben este enfoque, como que se torna más difícil sostener el abordaje integral de la práctica (incluyendo este tipo de reflexión). La cantidad de cursos, alumnos, escuelas, imprimen diferentes contextos, singularidades, necesidades que hacen que los momentos para la reflexión y mejora de nuestras prácticas sea menos posible. Hay cursos donde las potencialidades del grupo sólo permiten trabajar contenidos y propuestas más básicas, más cercanas a lo clásico de la disciplina. En esto uno también es consciente. Los libros de texto son muy útiles cuando nos superan los factores externos, de alguna manera contribuyen a organizar nuestra tarea. Lo cierto, y que debe reconocer, ofrecen un lineamiento para trabajar, opciones, pero no deberían constituirse en el fundamento de nuestras prácticas”.

“Yo creo que los obstáculos existen. Los podemos agrupar en los del sistema educativo, como en los personales y del docente. En los personales incluyo las actitudes positivas y motivacionales para mejorar, para enriquecer las propuestas, para resignificar los contenidos, en suma, la vocación docente. En los del sistema, para mejorar en nuestras prácticas, estar actualizados necesitamos tiempo y propuestas concretas, y a veces esto es lo que no tenemos. Las incompatibilidades en los sistemas nación y provincia no favorecen asistir a cursos que ofrecen las universidades, ya que no podemos luego justificar la falta. Este es uno de los que más en mi caso afectaron”.

Testimonio 3

Elo, es una docente que hace 17 años se dedica a la práctica profesional. Actualmente

se desempeña como profesor del nivel medio básico y superior. Instrumento: Entrevista.

“En mi práctica ejercito la reflexión, la hago después de la clase. Entre los objetivos-contenidos reflexiono sobre los temas que generaron interés en los alumnos, y trato de ver qué aspectos pueden ser interesantes de incluir, modificar. Siempre después de la clase. Reconozco que en relación a los cambios, lo reflexionado queda en el discurso. En muy pocas ocasiones logro aplicar lo que surge de la reflexión. Considero que a veces la dinámica de las clases, del grupo, de sus intereses te lleva a que no logre concretar los cambios, en los plazos que uno pretende. A veces debo ser más paciente, por ejemplo, en que los estudiantes puedan relacionar el mundo natural con el mundo social, buscar diferentes alternativas y recurso que les permita construir una relación no lineal entre ambos mundos, sino compleja. Yo creo que las corrientes epistemológicas son fundamentales. Al momento de planificar y dar la clase me posiciono en una corriente ecléctica, es decir, tomo de cada corriente aquellos aspectos que me permiten trabajarlo. No estoy atado a una sola, sino que valoro aportes de otras. Por ejemplo, puedo partir describiendo (más tradicional) un tema o problema en detalle para luego analizar e interpretar las relaciones en ese sistema territorial, los actores y los juegos de poder. La finalidad última de la enseñanza de la Geografía es que los alumnos logren, traten de comprender la realidad, y puedan criticarla.

El conocimiento sobre las corrientes y la evolución de la ciencia lo adquirí por primera vez en la universidad. Después nunca tuve la oportunidad de ampliarlos en cursos o capacitaciones. Sí he profundizado a través de la lectura personal, acorde a mis intereses.

El problema que veo es que el docente en geografía se ocupa de hechos sociales, y como estos son tan cambiantes y dinámicos, continuamente tenemos que estar actualizándonos. En este proceso, es muy difícil estar a la altura del conocimiento y enseñarlos de manera profunda. Esto es lo que más preocupación me genera. La universidad te da ciertos conceptos, pero después corresponde a uno mismo la responsabilidad de estar preparado”.

Testimonio 4

Ral es un docente que trabaja en el nivel secundario y superior. Hace 19 años que se dedica a la enseñanza de la Geografía. Instrumento: Entrevista.

“En cuanto a la reflexión, muchas veces me quedo pensando después de la clase. Igual, también antes, mientras preparo la clase. Justamente trato de estipular lo mejor posible lo que voy a hacer. Pero reconozco que el impacto más decisivo es lo que pienso después, cuando voy caminando a tomar el colectivo, o de regreso a casa. Es importante, la uso para cambiar. Todo lo que reflexiono lo uso para cambiar. Es cierto que los cambios son paulatinos, no muy transformadores.

Cuando tomo mis decisiones en relación a la planificación de la clase pienso fundamentalmente en los contenidos de enseñanza, también en el grupo de alumnos, sus capacidades e intereses. Mi prioridad absoluta son los contenidos del programa. En cuanto a la metodología trato de ser cada vez menos expositivo. Trato de pensar en casos que me permitan bajar la teoría.

En la organización de la clase le doy importancia a la apertura, y también al cierre, quiero que se lleven algo.

En relación a las corrientes de pensamiento geográfico no le doy mucha importancia sinceramente. Si obviamente reconozco que cada concepto viene de una tradición geográfica particular. Soy bastante ecléctico en este sentido. En Geografía Urbana, recurro mucho a un enfoque morfológico, funcionalista, y también algo de la geografía Crítica, pero más al final del tema. Le doy importancia a los diferentes actores sociales que construyen el espacio urbano, trato de mechar la perspectiva crítica, y cierro con el derecho a la ciudad con un texto de Harvey. No me baso en una perspectiva en particular. Doy un poco de todo.

También es importante decir en cuanto a las corrientes, que tiene mucha influencia aquellas con las que nos formamos en la carrera de grado. En mi caso, recuerdo la Teoría General de los Sistemas, y la cuantitativa. Eso pesa, aquellas corrientes que prevalecieron en la formación. Lo nuevo lo fui incorporando con aportes de los alumnos, colegas, voy matizando con diferentes enfoques. En cuanto a las debilidades, en mi formación de grado no tuvimos una epistemología muy fuerte. Veíamos los paradigmas de la Geografía, en alguna que otra materia. Pero hoy veo que las carreras nuevas (profesorados de Geografía) tiene una epistemología muy fuerte, inclusive difícil de cursar. Hay alumnos que la tienen que cursar dos veces. Es importante tener una epistemología de las Ciencias Sociales y una de la Geografía, más específica. Pero que no sea compleja y difícil”.

En relación a la práctica de la reflexión y su vínculo con la formación, según los testimonios la reflexión es asumida como una cuestión importante de la práctica docente y del proceso de formación docente. Entre los momentos donde es posible materializar esta acción concreta existe coincidencia en el “después” de la clase, salvo un sólo testimonio que reconoce “el antes y el después” de la clase como los espacios propicios para llevar a cabo esta introspección sobre la práctica. Las finalidades de la reflexión son positivas, los docentes entrevistados comparten que a través de la misma buscan mejorar la práctica. Sin embargo, es dable destacar, que los cambios que surgen se van desarrollando de manera paulatina, sin lograr ser muy transformadores.

Respecto de la relación que establecen entre el saber epistemológico de la ciencia y el enfoque resultante en la enseñanza, los testimonios permiten interpretar que los docentes son conscientes de este vínculo. Asimismo reconocen por un lado, que es un tema importante y relevante, y por el otro, no le otorga la debida importancia (Ral). Representa un tema que ha sido aprendido durante la etapa de la formación inicial, en algunos casos de manera poco profunda y poco complejizada. Esta situación ha determinado que con la experiencia, y dependiendo de los intereses de los mismos, sea actualizado. En el caso del profesor Elo, la actualización fue impulsada por motivación personal, a través de la consulta de bibliografía, no así de propuestas de capacitación docente. En el caso del profesor Ral, la actualización ha sido consecuente con aportes de los alumnos y colegas.

Entre los obstáculos que impiden la complejización y aplicación de este tipo de conocimiento en las decisiones de los docentes se reconocen:

- factores personales (motivación e interés, concepciones de la geografía, de la enseñanza y del aprendizaje);

- factores de la dinámica del sistema educativo (cargas horarias, distancia entre los establecimientos educativos, cantidad de alumnos y contextos, distribución del tiempo para trabajar y capacitarse, incompatibilidad de los sistemas nación y provincia, entre los más significativos) y;
- factores de los centros de formación de docentes (programas de formación docente, oferta de cursos de capacitación en relación a este tema).

En relación a este último factor, se destaca a través de los testimonios que las últimas transformaciones curriculares en las universidades han enriquecido las materias de la formación didáctica, así como su inclusión desde los primeros años del plan de estudio, situación que permite un proceso gradual de la formación docente. En este sentido, el testimonio de Raque, argumenta que una de las dificultades en el trayecto de la formación docente fue la concepción de apéndice en el plan de estudio, lo cual determinó un cambio muy abrupto en el proceso de cambio de rol (de alumno principiante a docente practicante). En este análisis, Elo afirma que *“la universidad te da ciertos conceptos, pero después corresponde a uno mismo la responsabilidad de estar preparado”*. En este sentido amplía que *“el problema que veo es que el docente en geografía se ocupa de hechos sociales, y como estos son tan cambiantes y dinámicos, continuamente tenemos que estar actualizándonos. En este proceso, es muy difícil estar a la altura del conocimiento y enseñarlos de manera profunda”*.

Una reflexión interesante, es la que propone Ral en relación a los centros de formación de docentes y su impacto en el modelo de docente (técnico o reflexivo): *“es importante decir en cuanto a las corrientes, que tiene mucha influencia aquellas con las que nos formamos en la carrera de grado. En mi caso, recuerdo la Teoría General de los Sistemas, y la cuantitativa. Eso pesa, aquellas corrientes que prevalecieron en la formación”*.

Como documentos concretos donde es posible el registro y explicitación de la reflexión epistemológica se reconoce la planificación anual del docente, específicamente en la variable “fundamentación”. El caso del Profesor Elo, reconoce que más allá de los fundamentos del diseño curricular, él se ubica en una postura ecléctica, es decir, dedica un tiempo y un espacio para pensar los temas desde las diversas perspectivas. En el mismo sentido Ral, fundamenta también una postura ecléctica, y propone un ejemplo para el tema Geografía Urbana *“recurso mucho a un enfoque morfológico, funcionalista, y también algo de la geografía Crítica, pero más al final del tema. Doy importancia a los diferentes actores sociales que construyen el*

espacio urbano, trato de mechar la perspectiva crítica, y cierro con el derecho a la ciudad con un texto de Harvey. No me baso en una perspectiva en particular. Doy un poco de todo”.

Entre los objetos que se ponen en juego al momento de reflexionar, cuestionar, repensar, y transformar se encuentran no sólo los saberes adquiridos en la carrera de Geografía, sino también el sentido común, las experiencias concretas, las creencias y concepciones de los docentes, la motivación e interés del alumno, el sistema educativo, los problemas de las instituciones, los planes de formación docente, entre otros. Sin embargo, se interpreta desde los testimonios, que estos procesos cognitivos suelen quedar más en el discurso, y en transformaciones paulatinas, lentas, sin generar un impacto profundo en los modos de actuar desde el rol docente.

De este modo, podemos subrayar que la reflexión como competencia es una categoría ejercitada por los docentes, existe consciencia de su importancia y de su vínculo con el ejercicio del rol docente (formación–reflexión) que refiere a distintos aspectos ya enunciados anteriormente (u objetos de reflexión) y generalmente se concreta en el momento posterior de la práctica. Las comprensiones que se realizan a través de esta reflexión- acción, no logran luego transformar de manera profunda la práctica. Entra las posibles causas, la rutina del trabajo diario y cotidiano, los contextos escolares e institucionales, las ofertas de capacitación, las motivaciones del docente, en conjunto limitan o entorpecen el movimiento de introspección y transformación que la reflexión epistemológica propone.

Merece importancia destacar que estas interpretaciones surgen de evidencias empíricas concretas y forman parte de una investigación mayor que está en curso. En este caso se consideraron los docentes entrevistados como testimonios claves por su antigüedad en la práctica docente.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La tarea de enseñar Geografía debe ser asumida sobre la base del potencial que brinda (saber, saber hacer y saber ser) a la formación del ciudadano. Esto implica un proceso complejo que no puede ser concebido sin la reflexión de la práctica docente. En palabras del autor Rodríguez Lestegás, *“no existe didáctica si no va a acompañada de una reflexión sobre las disciplinas y sus epistemologías”* (2000: 47). Se plantea la necesidad de asumir una actitud activa en

relación a la formación permanente y a la reflexión consciente, como bases indispensables para transformar las prácticas en aprendizajes, y que éstos resulten importantes para la vida misma.

El compromiso con este valor formativo implica asumir una responsabilidad no sólo en el docente, como actor clave del proceso, sino también desde los centros de formación docente (universidades e institutos), los cuales deben fortalecer, dar instrumentos y acompañar a los mismos en esta tarea tan compleja.

5. BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y otros. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Paidós.

Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.

Benejam, P. y Pagés, J. (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria. Ice. Universidad de Barcelona.

Bunge, M. (1998). La ciencia, su método y su filosofía. Editorial Sudamericana. Publisher. Buenos Aires..

Díaz, E. (Editora) (1997). Metodología de las Ciencias Sociales. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Gianella, A. (2004). Introducción a la epistemología y Metodología de la Ciencia. Editorial de la Universidad de La Plata. Edulp. Buenos Aires.

Malet, A. M., (Coord.) (2015). Material del Curso de capacitación: Construcción Didáctico Curricular de Nivel Superior. Asesoría Académica de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de Historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales. N 3.

Rodríguez Lestegás, F. (2000). Viejas y Nuevas Geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. En fin de los exclusivismos. Boletín de la AGE N 29. Páginas 93-108.

Rodríguez Lestegás, F. (2000). La actividad humana y el espacio geográfico. España: Síntesis Educación.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2017). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Santarrelli de Serer, S. y Campos M. (2002). Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en Geografía. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Buenos Aires. Ediuns.

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Villa, A. y Zenobi, V. (2004). Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Superior, Provincia de Buenos Aires.

Zenobi, V. (2009). Capítulo 3: Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. (Páginas 93-117). En Insaurralde M. (Coord). Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires: Noveduc.